

## MIMÉTISME ET ISOMORPHIE : RÉAGENCEMENTS ET ADAPTATIONS D'UN DISPOSITIF DE FORMATION À SON ENVIRONNEMENT

---

**Caroline LE BOUCHER**

*Université de Rennes, CREAD - EA 3875 (France)*

**Jérôme ENEAU**

*Université de Rennes, CREAD - EA 3875 (France)*

### RÉSUMÉ

---

Cet article présente les réagencements effectués par les apprenants et les animateurs d'un dispositif d'apprentissage réciproque en fonction du contexte local, et plus particulièrement les effets « mimétiques » du milieu sur un dispositif.

La première partie explicite le cadre de la recherche articulant la méthodologie (démarche de théorisation ancrée) et les approches théoriques mobilisées (approches sociotechnique, institutionnaliste et néoinstitutionnaliste). Ainsi, en tant qu'innovation sociale, les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs étudiés se construisent comme un dispositif. Parmi les différentes logiques mises en œuvre pour contribuer à son fonctionnement par les personnes engagées, la logique « isomorphe » aboutit à un mimétisme relatif au milieu, qui en permet certains « réagencements » possibles.

La seconde partie présente ces effets mimétiques sur les contenus, les interactions et l'animation, dans les réseaux étudiés, suivant deux polarités : celle du champ organisationnel et celle du territoire.

La discussion vise à explorer dans quelle mesure ce cadre théorique peut être utile à la compréhension des dynamiques qui traverseraient d'autres dispositifs de formation.

### MOTS-CLÉS

---

Formation d'adultes, dispositif de formation, innovation, territoire, isomorphie.

## INTRODUCTION

---

Lorsqu'un nouveau dispositif de formation est initié, une part du programme, de l'organisation, des contenus ou des objectifs va échapper à ce qui était envisagé. Les déviations sont parfois fortes, lorsque les contextes de mise en place varient, au point même de questionner s'il s'agit bien toujours du même dispositif.

L'objet de cet article est centré sur les reconfigurations prises par un dispositif de formation lorsqu'il est mis en place dans différents milieux. En effet, des expérimentations peuvent s'institutionnaliser progressivement, perdre de leurs spécificités et se calquer sur les routines existantes. Ce mimétisme, plus ou moins conforme au projet initial, amène alors à parler de « réussite » ou de « déviation » du projet.

Les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs (RERS) présentent des caractéristiques intéressantes pour la problématique des réagencements de dispositifs. En effet, ils sont particulièrement polymorphes selon les contextes dans lesquels ils sont implantés (centres sociaux, associations, etc.) et présents depuis plus de quarante ans sur différents territoires. Cet article vise à caractériser les processus d'isomorphie à l'environnement à l'œuvre dans ce dispositif de formation non formelle.

La première partie présente les données utilisées et la démarche méthodologique, en l'articulant avec le cadre théorique qui émerge progressivement des itérations entre les éléments théoriques et empiriques (Glaser et Strauss, 2010). L'échelle choisie est celle du dispositif, soit le collectif d'apprenants produisant et agissant dans une entité « sociotechnique » (Albero, 2010). Des concepts empruntés aux théories des organisations et des innovations permettent de comprendre les dynamiques d'auto-organisation de ces collectifs d'apprentissage entre pairs, en interaction avec leur espace. Sont ainsi mobilisées trois approches : l'approche « institutionnaliste » des innovations sociales, l'approche « sociotechnique » des dispositifs de formation et l'approche « néoinstitutionnelle » des organisations.

La partie suivante présente les résultats d'une enquête menée auprès des RERS bretons, en particulier, précisant les effets du milieu sur la (re)configuration du dispositif suivant deux pôles : le premier considérant le champ organisationnel et le second le territoire. Ces deux pôles s'organisent suivant trois axes : les contenus d'apprentissages, la participation et l'animation du dispositif.

L'article se termine par une discussion de la pertinence de ce cadre et de la transférabilité possible de cette analyse dans d'autres dispositifs de formation d'adultes.

## **APPUI THÉORIQUES : ANALYSER LES RECONFIGURATIONS DES DISPOSITIFS DE FORMATION DANS LEUR MILIEU**

---

Le travail à l'origine de la recherche présentée dans cet article a démarré par un terrain, les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs, et une première question : « Comment ont-ils fait pour durer ? ». En l'absence de recherches portant spécifiquement sur cette question, la méthodologie de recueil et d'analyse des données s'est basée sur la « théorisation ancrée » (Strauss & Corbin, 2004). L'enquête a débuté par l'analyse des documents d'archives présents à l'association nationale puis par des entretiens semi-directifs : 21 entretiens auprès de personnes engagées à l'association nationale et 29 entretiens réalisés auprès d'animateurs et de membres impliqués dans les RERS d'une même région de l'Ouest de la France<sup>1</sup>.

Les sections suivantes présentent une partie de cette construction, qui amène à questionner les effets de l'environnement sur la configuration du dispositif et les « réagencements » de ce dispositif, dans ses déclinaisons locales.

### **LA FORMATION RÉCIPROQUE COMME INNOVATION SOCIALE DURABLE : LE PROCESSUS D'INSTITUTIONNALISATION**

Les RERS<sup>2</sup> débutent par l'expérimentation de méthodes actives dans un quartier défavorisé d'Orly dans les années 1970. L'initiatrice, Claire Héber-Suffrin, constate les effets positifs des échanges entre pairs pour les enfants, puis pour les adultes. Dès 1979, avec le soutien de son mari Marc, alors adjoint au maire d'Evry, le premier « Réseau d'Echanges de Savoirs » est créé et passe de 25 à 1 500 personnes en moins de dix ans. En 1986 naît un second RERS ; ils seront 37 en 1988<sup>3</sup>. 138 RERS étaient adhérents à l'association nationale en 2017, même s'ils sont difficiles à dénombrer car tous ne s'engagent pas dans une démarche d'adhésion à l'association nationale.

Contrastant avec les pratiques habituelles d'un milieu donné, ils peuvent être considérés comme une « innovation sociale » issue d'une « aspiration sociale » (Besançon & Chochoy, 2013), en particulier ici lorsque les personnes ambitionnent sur un territoire de favoriser l'accès de tous à la formation, la conscientisation des ressources de chacun et le développement des liens sociaux. En plus des aspirations sociales et de l'ancrage territorial, les approches institutionnalistes caractérisent l'innovation sociale par la « construction collective » (Besançon & Chochoy, 2013). En ce qui concerne les RERS, ils ont été construits progressivement par des participants grâce à la fondation d'une « charte partagée » (créée en 1985) et d'une association nationale (aujourd'hui nommée Foresco - FOrmation Réciproque Echanges de Savoirs et Création cOLlective).

---

<sup>1</sup> La recherche a bénéficié d'un financement de la Région Bretagne.

<sup>2</sup> Ces éléments historiques sont issus d'un ouvrage (Héber-Suffrin & Héber-Suffrin, 1981), d'un travail préalable sur les dispositifs d'apprentissage réciproque (Eneau, 2005) ainsi que d'entretiens menés avec les initiateurs des RERS.

<sup>3</sup> Ces données chiffrées sont issues des rapports d'activités de l'association nationale archivés dans son local, en particulier le rapport d'activité du Mouvement des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs de 1989.

Pour autant, le parcours d'une telle innovation sociale n'est pas composé de diffusions régulières à l'identique du projet initial mais de déstabilisations, de réagencements ou de reprises inattendues (Cros, 2002). Les données documentaires et d'entretiens montrent ainsi l'irrégularité de leur histoire<sup>4</sup>. Les années 1980 sont une période de projets, d'essor et de structuration, portée en particulier par l'intérêt qu'y trouvent des travailleurs sociaux à une période de mise en place du Revenu Minimum d'Insertion (RMI). Au regard des années 1990, et malgré une période de déstabilisation, leur accroissement s'est amoindri mais se maintient aujourd'hui encore afin de répondre à plusieurs « problèmes sociaux et éducatifs », pour ceux qui s'en emparent (Le Boucher, 2015). Cette volonté de résoudre un problème et de répondre à un objectif est d'ailleurs ce qui fonde la notion même de « dispositif » (Eneau, 2005 ; Albero, 2010).

### **LA FORMATION RÉCIPROQUE COMME ENTITÉ SOCIOTECHNIQUE : LA NOTION DE DISPOSITIF**

L'un des objectifs du recueil des données est d'identifier comment les RERS s'étaient cristallisés suivant une « approche sociotechnique des dispositifs de formation » (Albero, 2010). Les archives analysées sont une première ressource pour la caractérisation du dispositif et de ses évolutions. Ces données ont été complétées par des entretiens semi-directifs avec 21 personnes engagées dans l'association nationale<sup>5</sup>.

Les collectifs d'apprenants produisent en effet des dispositifs ou des entités sociotechniques fonctionnelles qui « organisent et mettent en relation des humains et des moyens dans un environnement spécifique, en vue de finalités précises » (Albero, 2010, p. 67). Ces dispositifs ont ainsi un caractère normatif (Foucault, 1975) et habilitant – créés pour répondre à un besoin, mobilisant différentes ressources, modifiés par les acteurs (Belin, 1999). Leurs composantes et leurs agencements guident ses transformations dans le temps. Selon Albero (2010), ils sont traversés de trois logiques d'action en interactions (« axiologique », « fonctionnelle » et « vécue »). L'histoire du mouvement des RERS montre en effet des tensions ou synergies entre des valeurs mises en avant et des choix organisationnels. Parmi les différentes caractéristiques de ce dispositif, analysées à partir des discours recueillis, l'une d'elles est qu'il « doit être ouvert à tous ». De plus, les « savoirs » peuvent être des pratiques, des savoirs disciplinaires ou des expériences. La réciprocité y est dite « obligatoire » (Eneau, 2005), c'est-à-dire que chacun doit avoir, à un moment, appris à quelqu'un d'autre. Le fonctionnement se veut démocratique et participatif. Tous les membres sont invités à prendre en charge les tâches, l'animation et les décisions.

---

<sup>4</sup> Les données présentées sont issues en particulier d'une enquête régionale qui s'est déroulée lors d'un travail doctoral entre 2012 et 2014 auprès de 25 RERS bretons, créés entre 1986 et 2013. Les données sont issues d'entretiens mais aussi de documents (190 documents de RERS, principalement des plaquettes de présentation, journaux internes, rapports administratifs, invitations, outils de gestion des échanges et règlements). À l'échelle du Foresco, ce sont 160 documents qui ont été analysés, principalement des rapports administratifs (37), des journaux (21) des invitations (15), des outils de formation (14). Ces documents couvrent une période allant de 1981 à 2013.

<sup>5</sup> Si ces données ne sont pas présentées *in extenso* dans cet article, elles ont participé à l'élaboration du cadre théorique ainsi qu'aux précisions du fonctionnement des RERS.

Or, les personnes qui ont créé et animé des RERS ajustent les objectifs et les règles en fonction de la structure qui les accueille. L'hétérogénéité de taille et d'ancienneté des RERS enquêtés est aussi accrue par les différentes formes structurelles qu'ils prennent : leurs contextes de fonctionnement (centres sociaux, maisons de quartiers, centres socioculturels, associations, comités de quartier), le statut de leurs animateurs (bénévoles, salariés, habitants), leurs formes (associations majoritairement, mais aussi activités d'un centre social ou d'une maison de quartier). L'enquête auprès des RERS bretons a ainsi permis de constater que les dimensions qui constituent les dispositifs varient en fonction des logiques d'action menées dans un environnement spécifique (Albero, 2010). Par exemple, leurs règles de fonctionnement diffèrent selon le statut de l'animateur. Les reconfigurations sont telles, pour chaque RERS, qu'il apparaît plus pertinent, malgré leur matrice partagée, de parler de « dispositifs » au pluriel, plutôt que « d'un » seul dispositif commun. Ils sont, en d'autres termes, « agencés » et même « réagencés » selon leur milieu.

### LA FORMATION RÉCIPROQUE ET SON MILIEU : UNE LOGIQUE ISOMORPHE

L'environnement dans lequel un dispositif « émerge » contribue donc à sa configuration. Ce dispositif émergeant de la demande et de l'action des bénéficiaires qui en manifestent le besoin correspond à une « innovation sociale ». Son parcours peut donc s'analyser « par mimétisme et par adaptation normative » à son milieu (Klein & Harrisson, 2007).

Ces ajustements sont effectués selon les logiques d'actions des individus qui créent, soutiennent, investissent, freinent le déploiement du dispositif concerné. Le terme de logique d'action se démarque ici de la simple volonté d'un individu. En effet, il met l'accent sur une dimension « collective et réflexive » à la fois (Laville & Sainsaulieu, 1997). « Ancrées » dans des dispositifs, ces logiques sont menées par des personnes aux identités plurielles, en interaction avec d'autres, dans un contexte donné (Amblard et al., 2005). Les mêmes individus peuvent de plus combiner plusieurs logiques d'action, ce qui peut les amener à des « décalages » de leur rôle (Dubet, 1994) ou à des « négociations » (Amblard et al., 2005). Les logiques d'action menées permettent donc finalement de faire fonctionner le dispositif concrètement, au quotidien.

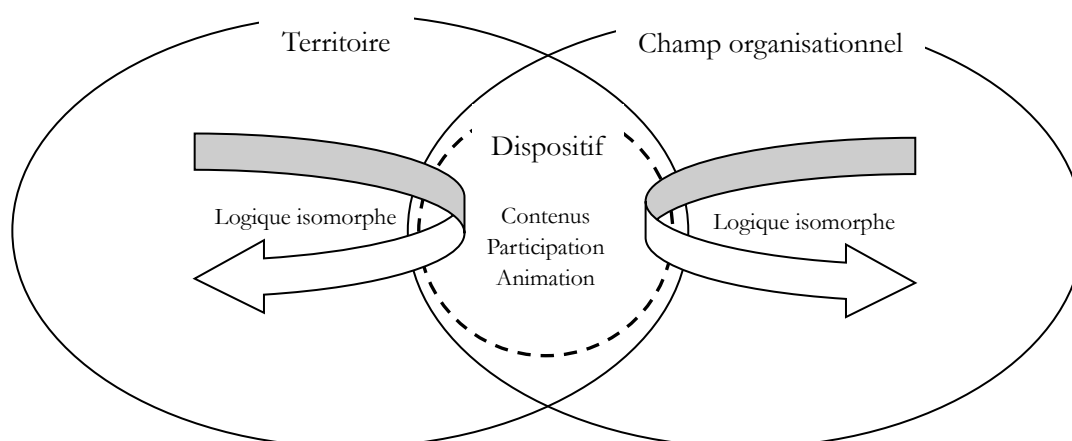
Ce qui nous intéresse ici plus particulièrement sont les conséquences sur le dispositif des logiques d'actions dépendantes du milieu. Parmi les différentes logiques d'action à l'œuvre, la « logique isomorphe » (DiMaggio & Powell, 1997) illustre spécifiquement la manière dont les acteurs transforment une organisation pour se conformer à son milieu. Plus précisément, cette dynamique fait référence aux actions qui, dans un environnement, adaptent le dispositif pour le faire correspondre aux cadres institutionnels (*ibid.*). Dans cette perspective, le terme de « milieu » fait quant à lui référence à deux orientations principales : le « champ organisationnel » et le « territoire ».

Appréhender un collectif auto-organisé dans ses relations à son environnement, en particulier au « champ organisationnel », a été particulièrement travaillé dans les approches néoinstitutionnalistes des organisations (Huault, 2009). Les cadres institutionnels y aboutissent à une (re)normalisation des fonctionnements par ajustement des organisations aux champs organisationnels, soit « un ensemble d'organisations différentes, mais interdépendantes, qui forment une aire de vie institutionnelle » (Laville & Sainsaulieu, 1997, p. 37).

Le « territoire », lors du travail de terrain, s'est avéré également avoir un effet spécifique sur la mise en dynamique du dispositif, par exemple la place de savoirs ayant trait au patrimoine culturel régional (langue, recette de cuisine, etc.). Le terme de territoire met alors l'accent sur la construction physique, sociale, symbolique et culturelle d'un espace physiquement proche des acteurs. Souvent associé au sentiment d'appartenance et d'identité, il est ressenti, approprié, changeant, sujet aux interdépendances entre acteurs (Moine, 2006).

Pour synthétiser, le schéma suivant présente les logiques d'actions isomorphes qui amènent les personnes à ajuster le dispositif suivant le territoire et le champ organisationnel. Les modifications principales issues de l'analyse porteront, dans la suite de l'article, sur les contenus d'apprentissages, les interactions et les règles d'animation (centre du schéma).

Figure 1. *Logiques isomorphes transformant un dispositif de formation selon son milieu*



## LES EFFETS DU MILIEU DANS LES RECONFIGURATIONS DU DISPOSITIF

Le schéma ci-dessus indique deux principaux types de contextes qui viennent conditionner les actions que les personnes engagées dans le dispositif mettent en œuvre. Cette partie explicite tout d'abord les effets du « champ organisationnel » puis du « territoire » associés aux logiques d'actions mimétiques ou isomorphes transformant le dispositif.

Les résultats, issus du travail d'enquête mené pour la recherche doctorale (Le Boucher, 2015), ont été structurés ici suivant trois pôles thématiques de transformation que le champ organisationnel et le territoire ont en commun : les contenus d'apprentissages, la participation et les règles d'animation.

Par ailleurs, sur le plan méthodologique, les citations mobilisées dans la suite ont été choisies pour leur capacité illustrative ; elles sont issues de 29 entretiens réalisés auprès d'animateurs et de membres de RERS (les prénoms des personnes ont été modifiés pour préserver leur anonymat).

## CONFIGURATIONS DU DISPOSITIF ET MIMÉTISME AU CADRE ET AU CHAMP ORGANISATIONNEL

### La place prise par les loisirs dans les contenus échangés

La charte des RERS met en avant la possibilité d'échanger des connaissances, des pratiques et des expériences. Comme le montre le tableau 1 ci-dessous, les thématiques des contenus concernent principalement les langues ; viennent ensuite la cuisine et les travaux d'aiguilles. À titre d'exemple, pour l'année 2013, ont été comptabilisés 265 types de savoirs différents proposés, 17 en moyenne par RERS.

Tableau 1. *Les types de savoirs dans les RERS bretons étudiés*

Type	Nombre	Type	Nombre
langues	35	sorties et ballades	14
cuisine	27	culture	11
travaux d'aiguilles	27	nature	11
arts	21	jardinage	10
informatique	21	bricolage	12
loisirs créatifs	20	animation <sup>6</sup>	7
sports et bien-être	20	jeux de société	6
savoirs de base	15	autres	11

Les activités s'apparentent donc quasi-exclusivement à des loisirs et des savoirs du quotidien. Tout contenu ou pédagogie rappelant les espaces formels d'apprentissage sont décrits comme contraires au principe essentiel de plaisir d'apprendre. Une participante de ce Réseau répète ainsi plusieurs fois : « *l'idée c'est vraiment : aucune contrainte ! [...] C'est vraiment hors du cadre de travail* » (Dominique). Les rares contenus proches de ce qui est usuellement enseigné à l'école ou en formation sont ceux liés aux apprentissages de langues étrangères, qui prennent souvent la forme de discussions ou préparent un voyage. Cet isomorphisme peut être qualifié de « coercitif », au sens de DiMaggio et Powell (1997), c'est-à-dire s'apparentant au « résultat de pressions tout autant formelles qu'informelles exercées par les organisations appartenant à un champ » tout autant qu'il peut être « issu des attentes culturelles d'une société » (Huault, 2009, p. 4). Les limites de cette logique d'action apparaissent alors liées aux évolutions plus généralement observées dans le domaine de l'éducation populaire, lorsque celle-ci s'inscrit dans le champ socioculturel, rattachant plutôt ses objets aux loisirs qu'à l'éducation ou à la formation plus formelle (Poujol, 1981).

<sup>6</sup> Cette catégorie regroupe des apprentissages liés à l'animation du RERS (comme apprendre à conduire une réunion).

### **La participation collective réajustée**

Le modèle de démocratie participative transparait dans l'organisation des tâches et des décisions ainsi que dans les valeurs (exprimées dans les documents analysés et dans le discours des personnes enquêtées au niveau régional et national. « *Il n'y a pas de petits savoirs, il n'y a pas de petites gens en fait* » (Franck). Chacun peut être décideur et participer à la transformation de son propre réseau. Le fonctionnement intègre ces objectifs avec des responsabilités partagées, des organisations décisionnelles collégiales, des structurations en réseaux, etc.

Or, lorsque leur action s'inscrit dans le champ associatif, les acteurs sont confrontés à une difficulté : d'ordinaire, une association en France a un président, un secrétaire et un trésorier. Pour ne pas perdre la possibilité d'user d'un local et de bénéficier de soutien financier, la plupart des RERS associatifs élisent ainsi un président. L'importance de ce « bureau officiel » sur la prise de décision réelle varie cependant suivant les RERS.

### **Les changements des tâches de l'animateur**

Ce qui relève des tâches d'animateur s'ajuste aussi au fonctionnement du champ. Des travailleurs sociaux confient ainsi avoir débuté les échanges réciproques de savoirs pour mettre en valeur les compétences des personnes ; elles font alors évoluer leur métier de compétences techniques (couture, cuisine, par exemple) vers des compétences d'animation. En même temps, lorsqu'il ou elle est salarié(e), l'animateur ou l'animatrice se heurte parfois aux habitudes relationnelles et de fonctionnement de sa structure. Ainsi, les travailleurs sociaux se sentent parfois jugés par leurs collègues ou leurs supérieurs comme « incompetents » ou « peu consciencieux », lorsque ce sont les apprenants qui animent le RERS. Les tensions entre les habitudes de la structure et le fonctionnement des RERS renforcent même parfois un certain « malaise » chez les animateurs salariés vis-à-vis de leur entourage professionnel.

## **LES RECONFIGURATIONS LIÉES À L'INSCRIPTION DANS UN TERRITOIRE**

Le territoire réagence le dispositif de coformation suivant les particularités culturelles régionales et les réseaux d'acteurs qui s'imposent sur les responsabilités, les rôles et les compétences d'animation, mais aussi sur les contenus.

### **Les contenus échangés selon la culture d'un territoire et ses acteurs**

La diversité culturelle est souvent vécue comme une ouverture et un enrichissement social et culturel. « *Là, on a fait un repas breton, [...], la fois d'avant un repas chinois, la fois d'avant on a fait un repas indien [...]* Tout ce qui peut permettre l'ouverture vers le monde » (Victor). Les « savoirs » régionaux sont fréquemment l'objet d'intérêt de la part des membres. Pour le cas de la Bretagne, se retrouvent ainsi des offres de savoirs sur le *kouign amann*, la langue bretonne, la pêche à pied ou la production artisanale de cidre.

Le territoire participe également de la sélection des savoirs échangés selon les autres activités proposées dans la ville ou dans le quartier. La plupart des animateurs ont des réserves à proposer des activités lorsqu'elles



existent déjà à proximité. De même, les échanges de savoirs du réseau sont effectués par des bénévoles pour une somme modique (l'adhésion au RERS). Ils craignent alors d'entrer en « concurrence déloyale » : « *Ça m'a posé une question, à un moment donné, parce qu'il y a la compétence communale sur une école de musique* » (France). Pour certains animateurs rencontrés, ce sont les modalités d'apprentissage contrastées par rapport à des dispositifs formels centrés sur les contenus ou sur une méthode pédagogique expositive qui les distinguent et leur permettent de proposer ces activités. Les offres et demandes de savoirs vont ainsi s'ajuster en fonction de « l'offre éducative » et de loisirs existant (ou non) à proximité.

### **La participation collective et l'homogénéisation territoriale des pratiques**

Un RERS regroupe en principe les membres d'un même quartier ou d'une même ville. Ces membres se rencontrent et échangent ensemble à l'occasion de regroupements thématiques ou régionaux entre membres de RERS différents. Les objectifs sont de bénéficier de l'expérience de chacun pour fonctionner, voire mutualiser des ressources et des outils. Se renforcent ainsi des pratiques et des relations au niveau régional, comme c'est le cas par exemple dans le Finistère, où des animateurs de RERS s'informent régulièrement entre les réseaux de Douarnenez, Concarneau, Landivisiau et Quimper. Cet « isomorphisme mimétique » peut être vu comme une tendance plus générale des individus à chercher des solutions nouvelles à partir de ce qui a été réalisé dans le voisinage (Huault, 2009).

### **Animation et territoire**

Chaque RERS est en charge de ses propres moyens financiers et matériels. Pourtant, les partenaires et les financeurs viennent imposer un rythme et des exigences qui leur sont propres. La demande de financement amène ainsi à circonscrire les activités des RERS à des visées et des publics plus restreints que leurs ambitions. « *Les politiques publiques séparent les personnes, les politiques appliquées sur certains quartiers, par exemple. J'avais l'impression, qu'ils contribuaient au fait que les gens ne partagent plus les choses ensemble. [...] Et à chaque fois, on met en place des dispositifs en direction d'un certain public ; d'un public dit en difficulté [...] Et du coup, elles justifiaient également l'argent qu'on reçoit de la CAF, de la Région, du Conseil Général, de la Mairie, pour continuer à mener des actions* » (Lucia). Les objectifs, les publics-cibles et les critères d'évaluation de l'action peuvent être transformés, en particulier en direction des publics bénéficiaires de minima sociaux, au détriment d'un idéal de mixité sociale.

L'installation de certains RERS dans une structure organisée en pôles d'action par publics renforce ce ciblage. Jeunes et enfants sont alors souvent hors de leur périmètre d'action. De plus, dépendants de la disponibilité des salles et des habitudes de réservations, le cadre impose parfois une régularité des activités au détriment des échanges ponctuels ou plus spontanés. Pouvoir utiliser une salle, par exemple, implique le plus souvent une procédure de réservation sur l'année scolaire, toutes les semaines, ce qui peut contribuer à formaliser un fonctionnement qui pourrait se vouloir plus souple.

En résumé, moins l'équipement et les organisations publiques sont présents sur le territoire d'action du RERS et plus la palette de ses activités et de ses publics semble pouvoir rester large.

## **DISCUSSION DE LA PERTINENCE DU PROCESSUS ISOMORPHE, UN MIMÉTISME PARTIEL DU DISPOSITIF À SON MILIEU**

---

Au regard de ces différents exemples, permettant d'articuler champs organisationnels et territoires (voir figure 1), les déclinaisons locales des dispositifs et les logiques d'action des enquêtés invitent finalement à revenir sur ce qui se joue, dans un dispositif de formation, dans les logiques qui permettent de réagencer le dispositif d'origine, dans ses configurations multiples. Ce « mimétisme », toujours partiel et réinterprété, laisse ainsi apparaître, dans le cas des RERS, différents constats.

### **LE DISPOSITIF DANS SON MILIEU : UNE INSTITUTIONNALISATION FRAGMENTAIRE**

Les discours portés sur le mouvement par les personnes impliquées dans les RERS mentionnent fréquemment l'institutionnalisation comme une possible « déviation » du projet. Pourtant, comme tout parcours « d'innovation sociale », les RERS étudiés semblent bien s'institutionnaliser et se normaliser progressivement, selon le contexte et « l'ancrage territorial » (Besançon & Chochoy, 2013).

Par ailleurs, la notion même de dispositif, appréhendée comme entité sociotechnique, met elle aussi l'accent sur une organisation de moyens en vue d'un objectif (Foucault, 1975 ; Albero, 2010). L'institutionnalisation du dispositif amène alors à formaliser les objectifs, les modèles organisationnels et les outils. D'une certaine manière, le dispositif de formation risque lui aussi, dans sa réponse à un besoin ou une attente, de s'institutionnaliser.

L'apport d'un terrain comme les RERS est de permettre de questionner un même projet et ses différentes déclinaisons selon les territoires et les époques. La diversité de leur environnement et leurs configurations a amené à parler ici de « dispositifs » au pluriel, concernant les RERS, et d'un dispositif spécifique, qui ressortirait plutôt dans ce cas du niveau national, voire d'un modèle implicite, « idéal ». Cette question de la délimitation de « ce qui fait dispositif » peut alors se poser pour tout dispositif mis en place ou décliné dans différents contextes. En ce qui concerne les objectifs et les moyens, la recherche a permis aussi de questionner la relation aux partenaires. Quelques animateurs rencontrés proposent, par exemple, de multiplier les demandes de financements en multipliant les publics-cibles pour chaque projet, leur permettant, selon eux, de préserver l'hétérogénéité nécessaire aux échanges. Mais inversement, les acteurs des politiques publiques peuvent ensuite les questionner sur ce manque de « segmentation » par public.

Au final, cette institutionnalisation apparaît donc fragmentaire, mais elle témoigne des capacités d'action des RERS, d'adaptation voire d'invention des personnes en fonction du projet. Le milieu d'action, en particulier, semble avoir des effets importants sur l'institutionnalisation, la reconfiguration et l'adaptation de tels dispositifs de formation.

## LE RAPPORT AU CADRE ORGANISATIONNEL ET AU TERRITOIRE

L'environnement spécifique du dispositif, comme le précise Albero (2010), apparaît essentiel dans la compréhension des limites du dispositif et de ses composantes. Deux notions ont permis ici d'appréhender cet environnement comme « milieu » : le cadre organisationnel et le territoire.

La dimension économique, inscrivant les RERS dans le secteur non marchand, infléchit par ailleurs les formes prises par le dispositif suivant son milieu, étant animé par exemple par des bénévoles ou faisant la part belle aux activités de loisirs.

Par ailleurs, et au titre des facteurs relevant de l'environnement, les résultats présentés ne sont pas tous aussi prégnants ou aussi caractérisés dans chaque groupe. Les RERS associatifs disposant de leur propre local semblent ainsi moins contraints par les effets du milieu que lorsqu'ils représentent une activité au sein d'une institution.

Enfin, l'influence du champ organisationnel ressort plus nettement, dans l'analyse des données recueillies, que celle du territoire. Cette inégalité tient pour partie à la méthodologie employée. En effet, l'attention a été d'abord portée sur le champ organisationnel et sur les effets de la formalisation des échanges ; les effets de territoire n'ont émergé que progressivement, au fil de l'enquête. Ces « effets » du territoire mériteraient donc d'être investigués plus précisément, tant ils semblent relever à la fois de l'influence culturelle sur les contenus d'échanges que des jeux d'acteurs présents.

## LOGIQUE D'ACTION ISOMORPHE ET LIMITES DU « MIMÉTISME »

La logique d'action isomorphe permet, dans le cas des RERS, de qualifier et de comprendre une partie des processus d'institutionnalisation du dispositif en fonction de son milieu.

Ainsi, les ressources économiques sont dépendantes des financements publics, ce qui amène à des ajustements par rapport aux ambitions initiales par la sélection d'un public-cible et une régularisation des échanges dans l'ensemble des RERS bretons enquêtés. Les personnes n'étant, de plus, ni professionnelles ni rémunérées lorsqu'elles transmettent les savoirs, les animateurs enquêtés limitent d'eux-mêmes les contenus, par crainte de concurrencer les activités à proximité.

Dans ces groupes, les participants semblent ainsi se « censurer » spontanément dans ce qu'ils ont à offrir pour préserver le plaisir de l'échange et de la convivialité, mettant l'accent notamment sur des activités de loisirs. Les réseaux et les échanges territoriaux entre les différents RERS, comme peuvent l'être les réseaux et les rencontres entre professionnels, semblent ainsi jouer un rôle dans les configurations locales des actions et dispositifs de formation. Pour autant, de plus amples recherches seraient là aussi à entreprendre pour observer finement, dans d'autres types de dispositifs, quels sont les facteurs influençant une certaine « reproduction » et « adaptation », dans le cas de déclinaisons locales d'un dispositif national par exemple, et les « imitations » ou « réadaptations » liées au mimétisme (ou au tropisme) de dispositifs proches ou voisins, dans des facteurs d'influence plus territoriale, notamment.

## CONCLUSION ET OUVERTURE

---

Cet article visait à explorer les effets possibles du milieu sur la configuration prise par un dispositif de formation. Issu d'une recherche construisant itérativement le cadre théorique, le recueil des données et les analyses, la première partie en a présenté les soubassements théoriques et empiriques essentiels. Le processus de théorisation enracinée a permis de mobiliser la notion « d'innovation sociale » de l'approche institutionnaliste, de « dispositif » appréhendé selon l'approche sociotechnique des dispositifs de formation et « d'isomorphie », issue de l'approche néoinstitutionnelle des organisations. Les résultats des effets du milieu sur la configuration du dispositif, sur les contenus, la participation et l'animation ont été organisés en deux pôles : le champ organisationnel et le territoire.

Parmi les principaux résultats, l'effet du milieu ressort comme une dimension spécifique à chaque RERS, en ce qui concerne les conséquences sur sa propre configuration ; il semble toutefois permettre d'appréhender les transformations d'un dispositif de formation dans des caractéristiques plutôt formelles, tendant à son « institutionnalisation ». Par extension, les financements des organismes de formation dépendent des réponses à des appels d'offres, impliquant alors pour eux de spécifier leur public et de se positionner par rapport à leurs concurrents du secteur et du territoire ou selon les besoins locaux sur le marché du travail. La manière dont ces organisations ajustent leurs dispositifs aux ressources disponibles sur le territoire pourrait bien sûr être approfondie, par exemple à travers l'étude d'autres dispositifs du même secteur (éducation populaire, associations d'insertion, etc.).

Pour autant, ces transformations mimétiques n'apparaissent pas uniquement comme un effet contraignant du milieu sur les actions des personnes. Centrés sur les isomorphies, une partie des résultats de la recherche non présentés dans cet article sont moins pessimistes quant à une inéluctable institutionnalisation. Ainsi, des acteurs « résistent » en se créant de nouvelles règles qui contournent les contraintes imposées par leur environnement. De plus, ils doivent le plus souvent arbitrer entre des règles et des cadres parfois incompatibles (appartenant à différents systèmes), produisant alors des configurations changeantes à mesure des épreuves et des interactions, de sorte que chacun de ces systèmes d'action présente, finalement, une identité propre. Une échelle d'analyse centrée sur l'activité en cours apporterait probablement, de ce point de vue, des compléments à ces résultats. L'analyse de l'activité collective permettrait ainsi de compléter les discours et les traces d'activités pour documenter la manière dont, au cours de l'action, se construisent et reconstruisent les règles, les normes, les objectifs et les ajustements, permettant, sous une autre forme, à ces « dispositifs » aux multiples visages de continuer à vivre ... et à s'adapter. ■

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

- Albero, B. (2010). Une approche sociotechnique des environnements de formation. *Éducation et didactique*, 4(1), 7-24.
- Amblard, H., Herreros, G., Livian, Y-F., & Bernoux, P. (2005). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Paris : Seuil.
- Belin, E. (1999). De la bienveillance dispositive. *Hermès*, 3(25), 245-259.
- Besançon, E., Chochoy, N., & Guyon, T. (2013). *L'innovation sociale principes et fondements d'un concept*. Paris : L'Harmattan.
- Cros, F. (2002). L'innovation en éducation et en formation : topiques et enjeux. In Alter, N. (Ed.) *Les logiques de l'innovation, approches pluridisciplinaire* (p. 211-240). Paris : La Découverte.
- DiMaggio, P., & Powell, W. (1997). Le néo-institutionnalisme dans l'analyse des organisations. *Politix*, 10(40), 113-154.
- Eneau, J. (2005). *La part d'autrui dans la formation de soi*. Paris : L'Harmattan.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- Héber-Suffrin, C., & Héber-Suffrin, M. (1981). *L'école éclatée*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Huault, I. (2009). Paul DiMaggio et Walter Powell. Des organisations en quête de légitimité. Dans S. Charreire & I. Huault (éd.). *Les grands auteurs en Management* (p. 119-134). Paris, France : Editions Management & Société.
- Klein, A., & Harrisson, D. (2007). *L'innovation sociale. Émergence et effets sur la transformation des sociétés*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Laville, J.-L., & Sainsaulieu, R. (1997). *Sociologie de l'association ; des organisations à l'épreuve du changement social*. Paris : Desclée de Brower.
- Le Boucher, C. (2015). *Facteurs de pérennisation d'un réseau de formation par les pairs. Le cas des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Rennes : Université Rennes 2.
- Moine, A. (2006). Le territoire comme un système complexe : un concept opératoire pour l'aménagement et la géographie. *L'Espace géographique*, Tome 35(2), 115-132.
- Poujol, G. (1981). *L'éducation populaire : histoires et pouvoirs*. Paris : Editions ouvrières.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative : techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Fribourg, Suisse : Academic Press Fribourg.